

A TOMADA DE POSSE DOS JOVENS NA ESCOLA

Elisabete Ferreira

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

elisabete@fpce.up.pt

Nesta comunicação parte-se da reflexão e do estudo (que vimos desenvolvendo) sobre a implementação do modelo de autonomia e gestão da escola pública, decorrente do Decreto-Lei nº 115-A/98, e evidencia-se a *agência humana* que quotidianamente desenvolve práticas representativas da autonomia na escola secundária, especificamente, a participação dos jovens no governo da escola.

Embora se apresente, na compreensão da génese do processo de autonomia, uma visão paradoxal em que se exacerba a retórica do conceito e o horizonte das suas práticas (humanas), difíceis, políticas e imprecisas ilustra-se através do recurso ao testemunho dos jovens, sobre a sua experiência no conselho pedagógico e na assembleia de escola, uma aprendizagem prática, que foi muito valorizada, e apelou a um grande esforço dos alunos. Como eles dizem, para conhecerem: o «segredo que é a escola». O que nos permite desenvolver questões de mediação, de participação, de democratização, da comunidade na escola.

No que diz respeito a estes jovens (alunos), defende-se (e detecta-se) um exercício de participação que os aproxima de exemplos de cidadania e democracia participativa (ainda que envolva poucos conhecimentos), e que referimos como os primeiros passos para a sua «tomada de posse» na escola.

Introdução

O nosso propósito de partida é tentar compreender a dimensão do compromisso de autonomia para a escola¹, embora se considere que o conceito de autonomia tem sofrido ao longo dos tempos várias mudanças e interpretações ambíguas, admite-se que a palavra vem sendo (re)conceptualizada num processo contínuo de semantização. E apresenta-se o desenvolvimento do projecto (e a sua génese) através de perspectivas múltiplas, que conferem pluralidade à autonomia e presença simultânea de lógicas (aparentemente) contraditórias.

Identifica-se empiricamente a tendência para, na escola, (com)viverem diferentes e plurais representações de autonomia (autonomias) e no que aos jovens diz respeito: tenta-se conhecer a “tomada de posse” dos jovens na escola, estudam-se as suas visões de autonomia (os seus discursos e (des)ilusões), e analisa-se a experiência dos jovens com assento nos órgãos de governo da escola. Realça-se para os jovens uma visão de autonomia entre dois mundos, o mundo da vida e o mundo da escola.

Admite-se que, no primeiro triénio de (1999 até 2002), do ponto de vista da produção legislativa das lógicas da acção, cumpriu-se o processo burocrático de instauração do projecto

¹ Estudo que vimos desenvolvendo no âmbito do trabalho de doutoramento. Ver ainda a este propósito o trabalho de síntese apresentado na FPCE-UP, no âmbito de provas académicas, (Ferreira, 2003).

de autonomia e tentou-se compreender a simultaneidade de lógicas presentes nessa construção analisando-as enquanto movimentos emancipatórios ou regulatórios; no segundo triénio, de (2002 a 2005), assume-se ser um tempo da “construção” da autonomia, atribuindo-se aos actores locais (à emergência da agência humana) um papel central nessa construção (através de um reconhecimento da acção organizada dos actores) em que o conflito entre emancipação e regulação pode ser instrumentalmente importante. Defende-se então a autonomia enquanto processo, vivência, política de vida (Freire, 1997).

Todavia o entendimento que fazemos de autonomia faz-nos equacionar dimensões gigantescas e paradoxais que nos levam a (re)pensar a autonomia da escola pública à luz da *lenda da estátua com pés de barro*² em que se exacerba a retórica e a oponência entre o conceito (demasiado forte e possível) e o horizonte das suas práticas (humanas) difíceis, controversas, políticas, ambíguas, vagas e imprecisas (tendencialmente frágeis) que acentuam um processo crítico na construção da autonomia da escola pública.

A crise da autonomia é espelhada no desânimo e no desinteresse, no cansaço e na desmotivação (da maioria), e no desconhecimento e falta de participação dos jovens; o que na generalidade revela permanência (simultânea e paradoxal) das lógicas escolares e resistência ao projecto de autonomia. E nessa perspectiva, evocamos a possibilidade de educação do processo crítico de autonomia.

Apresentação e análise dos resultados

Do ponto de vista empírico o estudo traduz-se num estudo de caso de uma escola secundária (3/SEC) situada no Norte de Portugal, durante o quinquénio (99/04), começou por ser realizado a partir do quotidiano escolar e, essencialmente, dos momentos de decisão e de reunião dos órgãos de direcção e gestão da escola (CE, CP, AE) e da experiência de participação dos alunos nos diferentes órgãos. Posteriormente, através da aplicação de inquéritos aos alunos, sobre a participação e a autonomia escolar, nessa escola (99/00), e em várias do Distrito do Porto em (04/05)³, num universo total de inquiridos aproximado de 750 alunos.

Os resultados desta experiência de trabalho conjunto da escola, são apresentados através de uma análise interpretativa (dos vários momentos) e tendo em conta toda a documentação produzida na escola e (já) analisada, o regulamento interno, o projecto educativo, os

² Ver artigo (Ferreira, 2004).

³ Inquéritos administrados no âmbito de um trabalho de investigação de equipa (da qual sou membro), do Projecto Jovales (Jovens Alunos do Ensino Secundário), da FPCE-UP, financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia do Ministério da Ciência, Inovação e Ensino Superior e que pretende estudar a vida dos jovens no ensino secundário e as suas relações entre a vida e a escola, nomeadamente, o que pensam os jovens sobre a importância da escola na construção do seu futuro e da sua felicidade.

documentos internos com normas e procedimentos para professores, os resumos afixados das decisões dos diferentes órgãos de gestão e direcção, e até «notas avulso», onde se tenta demonstrar a aposta numa abertura comunicativa e informativa, que coloca todo o trabalho desenvolvido à participação da opinião pública sem no entanto mobilizar os diferentes actores escolares.

Se atendermos ao estudo desenvolvido por Lima (2000:138), “ a participação na escola remete para a problemática da democratização da educação e do ensino e para a construção da escola democrática” entendendo-se a organização da escola para a participação e nesse sentido a participação é um instrumento privilegiado de realização da democracia. Aliás a participação na educação e na escola constitui um princípio democrático consagrado.

O estudo da participação escolar (Lima, 2000) pressupõe um entendimento da escola secundária primeiramente (antes de 74), como uma organização voltada e orientada para o controlo e a não participação; depois de 74, com um enfoque no quotidiano escolar e na participação dos diversos actores e “inicialmente uma participação *praticada* sem cobertura legal, posteriormente, uma participação organizada e formalizada – *decretada... e consagrada* como princípio a partir de 76” (*ibidem*:287) e que portanto se realiza num quadro legislativo, formal e legal.

Não obstante, a participação escolar, designadamente, a dos alunos vem sendo incerta, por vezes, presencial e quase sempre nula.

Ainda que nos documentos, se afirmem intenções de valorizar as opiniões dos alunos, se defenda a centração do processo de ensino-aprendizagem no próprio indivíduo como agente do conhecimento e se desenvolva um clima que favorece a partilha entre o educador e o educando. Porventura o que encontramos nos textos elaborados e aprovados nos órgãos competentes da escola é decerto (só) um discurso que se baseia em dinâmicas relacionais entre professores e alunos.

Exemplo do que afirmámos encontrámo-lo no seguinte excerto:

«A indisciplina é um problema e uma tarefa que deve ser equacionada numa perspectiva interdisciplinar e polivalente, abrangendo, portanto todos os agentes educativos (pais, alunos, professores, psicólogos, etc). É necessário ter presente que a disciplina passa pelo ensino e interiorização das seguintes atitudes: - como estar na sala; - como estar na escola; - como estar na vida» (*in* Resumo de Decisões do Conselho Pedagógico, 17/03/99)

Por outro lado, e tendo em conta o documento projecto educativo (PE), gostaríamos de sublinhar que os principais objectivos apresentados são muito genéricos e essenciais ao domínio

escolar, numa perspectiva de alunização e de cumprimento da LBSE em que se salientam as preocupações em torno dos processos de ensino-aprendizagem, sucesso educativo, igualdade de oportunidades, hábitos de estudo entre outros. Não encontramos neste documento a utilização de palavras como liberdade, autonomia, participação, responsabilização. Ora se atendermos à centralidade conferida ao PE enquanto documento orientador das práticas quotidianas e aos ideais (de liberdade, participação) expressos na educação e no projecto de desenvolvimento de autonomia, levantam-se outras preocupações, dado que nesta escola o documento não se apresenta ainda suficiente para mobilizar e aglutinar a especificidade das dinâmicas escolares. Isto é, parece-nos que o esforço de concretização do projecto educativo para o triénio 2001/2004 foi fundamental só ao processo burocrático e formal da implementação da autonomia e não resultou na construção de um documento estruturante (central) ao projecto político-educativo da escola, o que demonstra e exemplifica alguns dos sinais de insuficiência e das *peripécias* do desenvolvimento do projecto de autonomia. Independentemente das fragilidades e dos diversos constrangimentos enfrentados na concretização do regulamento interno (RI) e do PE, a realização e concretização documental, são centrais para a apresentação e legitimação da escola e fundamentalmente para a assunção do cumprimento burocrático da implementação da autonomia.

Considerando o quotidiano dos presidentes dos diferentes órgãos de gestão, verifica-se que sentem muito mais pressão, mudanças constantes, e muita necessidade em analisar, discutir, preparar em conjunto (portanto muito mais que fazer), o que os leva a analisar o seu empenho de modo pouco satisfatório, onde sublinham “um aumento real de trabalho e de responsabilidade sem contrapartidas”. Esta é uma perspectiva sistematicamente referida pelos professores que têm cargos de gestão (é um sentimento de injustiça em que também não encontram compensações económicas).

Estes sinais são preocupantes na medida em que espelham o primeiro ano de desenvolvimento do projecto de autonomia e carregam uma *crise* (ainda sem tempo) que só pode ser devedora da assunção de outras crises (dos professores, da reforma, da educação, da sociedade).

A título de exemplo considere-se a experiência desenvolvida na assembleia de escola (AE) uma vez que as representações dos professores sobre os elementos que compõem este órgão de direcção e gestão inclui por um lado, essencialmente, características tendencialmente mais democráticas, facilitadoras de ideais de justiça, igualdade e solidariedade e por outro, características de competência científica, pedagógica e educativa. Da análise desenvolvida ao

trabalho realizado ao longo dos anos (com presença nas reuniões) concluiu-se que sobre a assembleia existem várias resistências assumidas numa atitude demasiado cautelosa de pouco compromisso e frágil envolvimento. Aliás, se atentarmos nos assuntos discutidos ao longo destes três anos na assembleia, verificamos que este órgão se escudou essencialmente no conselho pedagógico (CP), mas também no conselho executivo (CE), não apresentando uma agenda autónoma, não desenvolvendo um papel determinante nos desígnios da escola. O que se verifica pela ausência de discussão sobre os assuntos da escola, balanços de ano lectivo, procedimentos envolta de medidas adoptadas e participação, sempre que algum assunto controverso surgiu rapidamente foi silenciado.

Se tivermos em consideração o Relatório Global da Primeira Fase do Programa de Avaliação Externa (Barroso, 2001), concluímos concordantes com as suas principais observações, dado que tivemos oportunidade de testemunhar vivências e registar informações que desvalorizam a assembleia e lhe retiram carácter interventivo, de mudança ou de conflitualidade e fundamentalmente de espaço de decisão. Acentua-se assim o paradoxo entre as representações em torno dos elementos da Assembleia de Escola e até as possibilidades de intervenção e de participação no trabalho que se realiza de facto, que é completamente redutor e dispensável. Os assuntos centrais da escola ou não se debatem (porque não há tempo, ou atrasaria o processo ou demoraria) ou, então, debatem-se de forma frágil, acatando as decisões provenientes de outras instâncias, alterando-se só matérias de pormenor, como aconteceu na discussão e aprovação do regulamento interno e do projecto educativo (apesar do esforço das comissões os resultados não foram significativos). Deste modo acentuam-se os défices da assembleia definidos em Barroso (ibidem:113): «défice de informação, défice de democracia e défice de utilidade.»

A assembleia a continuar neste registo formal-legal de rituais tácitos de aprovação, de não assunção de compromissos e de uma agenda própria, não reivindicando um espaço de debate e decisão, esgota-se antes de iniciar funções autónomas, perdendo-se então os pequenos sinais de esperança manifestados (a medo) pelos pais e pelos alunos, de um espaço de conhecimento alargado sobre a escola e com possibilidade de intervenção.

A nossa análise permitiu-nos ainda denotar a desconfiança (medo) generalizada e o desinteresse dos professores (na sua maioria) pelo desenvolvimento da autonomia (encontrando-se o empenho residual e excepcional nos membros dos órgãos de gestão, mobilizados e principais intervenientes da mudança); por sua vez os alunos aparentam uma atitude de grande reserva e prudência (silêncio expectante), assumindo uma presença e não uma participação.

Os Jovens em Contexto de Autonomia

Pretende-se contextualizar a experiência, o olhar dos jovens, os seus discursos, as suas ilusões e representações sobre a autonomia da escola, através de dados empíricos nomeadamente, os inquéritos (99/00 e 04/05) e as entrevistas realizadas aos jovens durante o primeiro ano do projecto (99/00). E ainda, visibilizar o olhar dos professores sobre a participação dos jovens.

Neste âmbito salientamos alguns dos episódios que consideramos pertinentes, nomeadamente, algumas experiências dos alunos ao nível da participação no CP e na AE e o respectivo comentário dos professores sobre as mesmas. De salientar que esta aprendizagem prática foi muito valorizada pelos alunos com experiência de assento nos órgãos e apelou a um grande esforço dos alunos, como eles dizem, para conhecerem o “segredo que é a escola” daí que apresentem grande vontade em “continuar a experiência e a responsabilidade” (assim o afirmam).

No que diz respeito à análise dos inquéritos aos alunos do secundário (Inquérito I/00 n = 416 e Inquérito II/04 n = 338), salientamos que os inquéritos são diferentes, quer nos seus objectivos, quer na forma apresentada, quer na população; no primeiro pretendeu-se estudar as representações sociais de autonomia, de todos os jovens do secundário, de uma dada escola, para isso elaborou-se um conjunto de afirmações sobre a autonomia; no segundo, pretende-se recolher um conjunto alargado de dados, sobre os jovens e a escola, e a questão da autonomia aparece subordinada à participação escolar, no entanto várias das afirmações são comuns em ambos os inquéritos, designadamente: “Já ouviu falar de autonomia da escola”; “Conhece os órgãos que governam a sua escola”; “Participa na eleição dos representantes dos alunos (para a associação de estudantes, delegado de turma, órgãos de gestão); “Conhece os representantes dos alunos no CP”, entre outras. Da análise conjunta dos inquéritos podemos verificar resultados comuns e diferenciados. Quanto aos comuns, verifica-se que o maior número de respostas obtidas se refere aos alunos do 10º, (seguida de 12º e só depois de 11º ano) concentrando-se a idade em 16 anos, sendo o sexo feminino, o que mais respondeu. Quando inquiridos sobre a expressão: “Já ouviu falar de autonomia da escola”, referem explicitamente que não ouviram falar (207 dos inquiridos no inquérito I/00 e 235 no II/04), desconhecendo ainda a existência de alterações no governo da escola (modelo da autonomia). Dos resultados diferenciados, salienta-se o conhecimento sobre os órgãos de gestão da escola (inquérito I/00) os jovens responderam maioritariamente que o conhecem, no entanto, referem algumas incongruências quando os

identificam; no caso do inquérito II/04 respondem que não conhecem mas identificam algumas das pessoas à frente dos desígnios da escola.

Pensamos contribuir claramente para estes factos, a visibilidade da figura de presidente do executivo que é por eles evocada (sistematicamente) como “quem manda na escola”.

Genericamente para os jovens, e de acordo (com as respostas aos inquéritos) as suas representações sobre o conceito de autonomia assumem um sentido tendencialmente positivo. Apesar de muitos (eventualmente), não terem ainda percebido estarem já num contexto de autonomia, pelo menos ao nível da retórica, compreendem que ser aluno num desses contextos promoveria atitudes de liberdade, de autonomia e de iniciativa. Não obstante, acentua-se no segundo inquérito o desinteresse sobre as “coisas” da escola, valorizando essencialmente o que se passa na sua turma, referindo-se a participação quase exclusivamente a esta dimensão directa aos interesses dos alunos.

Se atendermos agora ao testemunho dos jovens, sobre a sua experiência no conselho pedagógico e de acordo com as nossas notas de campo, essa aprendizagem prática, foi muito valorizada, e apelou a um grande esforço dos alunos. Como eles dizem para conhecerem: o «segredo que é a escola». Daí que apresentem grande vontade em continuar a experiência e a responsabilidade como referem:

«A presidente do CP, preparou-nos, fez uma introdução explicou-nos da melhor forma [...] tínhamos uma ideia geral que havia representantes de cada departamento, e também dos alunos, mas é assim, o trabalho e as funções de cada um estávamos muito a leste [...]»

«Gostei, de fazer a experiência e não me arrependo nada e é por isso que este ano quero repetir a dose, [...] o que era na prática, nós vimos por experiência própria, [...] nós estávamos sempre muito atentos a ver o que se passava, porque deram-nos a ideia do que era o CP por definição. [...]»

«Punha sempre em causa cada decisão de modo a ter a certeza que era o que nós decidiríamos [assunção de representante dos alunos]; por isso não me arrependo nada do que disse, e do que fiz lá, eu acho que foi no máximo e no mínimo o mais correcto.»

De acordo com os alunos representantes do CP, o primeiro ano foi de observação, para perceberem, como deveriam actuar, por isso manifestavam muita vontade de continuar mais um

ano, dado que se não continuassem, essa aprendizagem, não se poderia revelar. Como o afirmavam:

«Sentia uma grande responsabilidade [...] a experiência foi positiva e temos novas expectativas deste ano fazermos algo mais com a nossa presença... podemos levar ideias da associação de estudantes para o CP. Porque acho que nós nos podíamos unir, porque nós podemos pôr interesses no CP.» (Excertos entrevista GAL /representantes do pedagógico)

Quanto aos assuntos tratados no Pedagógico disseram:

«Os temas eram sempre interessantes. [...] Não havia era muito a dizer, por parte dos alunos, porque muitas das reuniões a que fomos eram sobre avaliação. [...] Tem que se começar aos poucos. Temos que nos unir todos. Remar todos para o mesmo sítio.»

Quando questionados sobre a mudança que sentem na escola, referem-na do seguinte modo: «Houve uma mudança administrativa»; «Mudança da parte executiva»; «Mudaram os nomes dos órgãos, criou-se a AE»; «Os alunos têm cada vez mais importância na organização escolar»; «Maior intervenção dos alunos, mais opiniões quer na organização de eventos quer em termos burocráticos»; ou acentuando a “permanência” na escola referindo: «Acho que não ocorreram mudanças» (Excertos notas de campo).

Por último realça-se a posição dos professores, face à presença dos alunos, apresentando-a de acordo com os seus entendimentos ou apreciações:

«Acho que eles não têm participação nenhuma, acho que são ali uma figura decorativa. Eles até têm medo de abrir a boca, eles acham aquilo, usando o termo deles: é uma seca. Claro que pontualmente podem ter uma ou outra intervenção, mas se bem se lembra, até quando tinham, era eu que os ´picava`...»

«Eles devem pensar assim: se estes adultos não se chegam a entender, estão aqui, tantas vezes, a falar do mesmo, a repetir. (...)»

(Excertos entrevista CDT)

«Não têm participação mas também reconheço, é muito difícil para eles [...] apesar de tudo penso que na assembleia de escola a participação dos alunos foi bastante mais interessante e mais participada, também eram mais velhos.»

(Excertos entrevista PCP)

«Os alunos ainda não tomaram posse. [...] os alunos continuam numa atitude bastante expectante e não há cultura para o reconhecimento de uma intervenção efectiva.»

(Excertos entrevista PAE)

Como tivemos oportunidade de observar (e apesar das críticas à participação dos alunos), ela torna-se difícil, dado que os professores, naturalmente, monopolizam claramente os diálogos e as intervenções.

Genericamente sobre a participação e intervenção dos alunos, as diferenças referidas pelos professores, nomeadamente, o facto de ser mais evidente e maior a participação dos alunos mais velhos, devem-se em nosso entender, mais ao contexto em que participaram (que era manifestamente diferente) do que à idade. Visto que no caso da AE, trata-se de um órgão novo, com vários elementos representativos da escola, em que se espera um alargado número de intervenções, e que espelha uma abertura ao diálogo, à interacção de diversas participações; enquanto que o CP é o órgão da escola, por tradição e definição, dos próprios professores.

Por sua vez, se considerarmos a visão de uma outra professora, em certa medida mais próxima da visão dos alunos, dado que durante o ano sempre os acompanhou, (quer nos casos mais problemáticos de medidas disciplinares quer em atitudes ou hábitos mais desadequados), sendo portanto das pessoas que mais os escutou, verificamos que refere a participação dos alunos de um modo aproximado aos sentimentos que os próprios manifestaram: agradabilidade e contentamento, quer pela experiência de terem pertencido a órgãos da escola (apesar da responsabilidade exigida) quer pela oportunidade de ficarem a saber e a conhecer mais sobre a escola e fundamentalmente pela hipótese real de nela intervirem.

«Para eles próprios também é uma aprendizagem. E eles viveram sempre em democracia [...] para eles é uma aprendizagem de democracia participada. [...] estão a ver aquilo com olhos de tentar perceber. Digamos que há um espanto, penso eu. Mas acho que estão a viver as coisas com muito agrado.»

«[Referindo outros tempos e comparando com o CD] Há uma diferença abismal acho que os alunos ganharam um protagonismo que não tinham.»

«Para algumas pessoas [professores] também é muito bom, faz-lhes muito bem. Porque nós durante muitos anos e se calhar continuamos, temos demasiado poder na escola. E só o facto de estar ali um aluno, e poder dizer qualquer coisa, ter uma opinião, faz-nos recuar um bocado e pensar: eles também existem e isso é que é muito importante. [...]»

(Excertos entrevista M).

Não obstante estes testemunhos, dos que participaram no governo da escola, os jovens dão-nos conta de outros sentidos (e significativos) olhares, na medida em que referem: «não haver mudanças» afirmando que «tudo o que possam dizer não vai alterar nada» porque «a hipocrisia reina» nas escolas.

Em Jeito de Conclusão

A título conclusivo referencia-se a crise da autonomia espelhada no desânimo e no desinteresse, no cansaço e na desmotivação (da maioria), na permanência (resistente e inerte), ao projecto de autonomia (ou expectante) do quotidiano escolar autónomo (e desconfiado), na participação juvenil quase nula, factores que nos levam a evocar um processo crítico de autonomia. Embora se saliente uma visão antinómica (de lógicas contrárias) sobre a autonomia (assinalando o jogo contraditório de autonomia, quer para os alunos quer para os professores, através da permanência simultânea de visões paradoxais), realça-se para os jovens, uma visão de autonomia entre o mundo da vida e o mundo da escola, em que transportam para a escola as suas experiências pessoais de autonomia isto é, se o jovem é participativo e interventivo no seu quotidiano e nos diferentes contextos sociais, familiares e de amizade, se é responsável então terá também tendência para referir e valorizar a sua participação na escola. Na generalidade, demonstram-se os poucos conhecimentos e os grandes constrangimentos que se colocam (ainda) aos jovens no âmbito da participação escolar, no entanto e para alguns o protagonismo que (esta presença no governo da escola) envolveu aproximou-os dos primeiros passos para a «tomada de posse».

Decerto fica-nos o desejo de *educação do processo crítico de autonomia* para que os jovens sintam a sua *tomada de posse no governo da escola* e não (só) a “hipocrisia que reina na escola”.

Referências Bibliográficas

BARROSO, João (2001). *Relatório Global da Primeira Fase do Programa de Avaliação Externa*, Lisboa: Ministério da Educação.

FERREIRA, Elisabete (2003). *A Escola Secundária num Contexto de Autonomia – contributos para a compreensão da construção da autonomia na escola*. Porto: FPCE – Universidade do Porto (Provas Académicas, Policopiado).

FERREIRA, Elisabete (2004). A Autonomia da Escola Pública: A Lenda da Estátua com Pés de Barro. In *Revista Educação, Sociedade e Culturas*, nº 22, Porto: Afrontamento, 133-152.

FREIRE, Paulo (1997). *Pedagogia da Autonomia – Saberes Necessários à Prática Educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

LIMA, Licínio (1998). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar* (2ª edição), Braga: Universidade do Minho.

